

## **Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional**

ANDREIA BOBREK<sup>1</sup>

### **Resumo**

Objetivo: revisar a produção científica da literatura nacional indexada, entre 2005 e julho de 2012, de estudos sobre a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na educação infantil. Foram identificados 17 artigos- Scielo, Lilacs e Revista Educação Especial- os quais foram analisados levando-se em conta: periódicos em que foram publicados, técnica de coleta de dados, resultados e indicações para pesquisas futuras. Os resultados foram agrupados em três categorias: 1) percepções de professores, pais, colegas e funcionários sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE; 2) encaminhamento de alunos com NEE para a educação infantil e 3) apresentação e avaliação de propostas e práticas educacionais.

Palavras-chave: revisão de literatura, inclusão escolar, educação infantil

### **1.Introdução**

Com respeito à semelhança entre os campos da educação especial e da educação infantil, Benincasa (2011) argumenta que ambos tiveram constituição assistencialista voltada para cuidados básicos, em locais vinculados aos órgãos governamentais e não ao sistema educacional, além de tardia sistematização de políticas para essas áreas específicas. Desse modo, torna-se importante a ampliação de estudos a respeito da inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais<sup>2</sup> (NEE) na educação infantil.

Mendes (2006a) comenta que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), afirma-se o princípio da inclusão, pois ali se especifica que o atendimento para a população infantil seria em creches e pré-escolas e que no país há um movimento mais amplo, o qual defende a ampliação das oportunidades educacionais para todas as crianças. A legislação educacional brasileira ainda prevê serviços de apoio especializado na escola regular para atender os educandos com NEE (BRASIL, 1996).

Mendes (2006a) realizou uma pesquisa com doze educadores de três creches da rede municipal de uma cidade de médio porte e descreveu que uma forma de apoio é oferecida por meio da visita de profissionais itinerantes, os quais retiram a criança da turma e oferecem atendimento individualizado numa outra sala da creche. Os professores, porém, pareceram não achar esse atendimento suficiente, pois a maioria sugeriu uma forma de apoio mais contínua, que seja direcionada tanto para eles quanto para os educandos. A mesma autora afirma que a formação continuada permanente e a oferta de suporte para as pessoas

---

\* mestranda no programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. Agência financiadora: CAPES.

<sup>2</sup> Serão consideradas crianças com Necessidades Educacionais Especiais, as com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

envolvidas não pode ser menosprezada porque isso irá determinar o sucesso ou o fracasso dos programas inclusivos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os *Programas de atendimento especializado e apoio às necessidades educacionais especiais* compreendem um conjunto de recursos e ações destinadas a promover o desenvolvimento infantil e apoiar o processo de inclusão escolar das crianças com NEE. Tais programas poderão ser desenvolvidos nos seguintes locais: instituições especializadas, maternidades, postos de saúde, creches, pré-escolas e centros de educação infantil (BRASIL, 2000). Ainda consta nesse documento que poderá haver equipe itinerante para prestar assistência técnica e pedagógica ao centro de educação infantil onde existir criança com NEE.

Já Guerras (2003) defende a localização de equipes de atenção precoce em escolas infantis por dois motivos. Primeiro, porque é necessário ter acesso ao mundo da escola pela própria escola. Desse modo, os profissionais de atenção precoce compartilham com os professores de educação infantil os materiais, os espaços e as preocupações relativas ao desenvolvimento das crianças. Isso permite fazer uma intervenção com o professor mais próxima às suas necessidades. Segundo, porque é a possibilidade de colocar em prática o princípio da normalização, já que a atenção precoce se realiza no contexto natural da criança e favorece o ajuste da família a um contexto mais integrador.

Mendes (2006a) comenta que os principais argumentos contra a inclusão de crianças com NEE na educação infantil são: a falta ou insuficiência, para os professores, de formação sobre desenvolvimento, cuidados infantis e educação especial; a sobrecarga de trabalho; e a ausência de outros serviços considerados fundamentais, como avaliação individualizada, intervenção planejada personalizada e oferecimento de suporte aos familiares.

Mendes (2006b) também argumenta sobre os benefícios da inclusão escolar, tanto para educandos com NEE como para educandos sem NEE. Os potenciais benefícios para os alunos com NEE seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter maiores oportunidades para aprender com educandos mais habilidosos; e conviver em ambientes mais facilitadores e responsivos. Os potenciais benefícios para os colegas sem NEE seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as distinções nas formas como as pessoas nascem e se desenvolvem, e provocar neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Desse modo, o objetivo do presente estudo foi revisar a produção científica na literatura nacional indexada, entre 2005 e julho de 2012, de estudos sobre a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na educação infantil.

## **2. Método**

Primeiro verificou-se a incidência de artigos publicados, de 2005 a julho de 2012, em revistas indexadas na base de dados bibliográficos do Scielo, Lilacs e na Revista Educação Especial, sobre a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na educação infantil.

Foram utilizados como descritores os termos: inclusão escolar na educação infantil, inclusão na educação infantil, educação infantil e deficiência e educação infantil e Necessidades Educacionais Especiais. Algumas vezes esses termos indicavam artigos repetidos, em outras vezes mostravam artigos não contidos em outros descritores. Assim, foi possível obter maior abrangência nas buscas realizadas.

Para o estudo de revisão, a pretensão inicial era selecionar artigos que tratassem apenas sobre a inclusão escolar na educação infantil. Entretanto, observou-se em vários estudos a realização de entrevistas com professores e educandos de vários níveis de ensino, por diversos motivos, como a baixa incidência da deficiência visual em Falkenbach e Lopes (2010), ou o trabalho conjunto do professor da educação infantil e do ensino fundamental no processo de inclusão escolar de educandos com NEE em Gomes e Souza (2009). Diante disso, a fim de obter uma visão mais ampla, optou-se por abarcar, para a efetivação da revisão, artigos que constassem com a participação de professores ou educandos de outros níveis de ensino desde que abrangesse também professores e/ou educandos da faixa etária da educação infantil.

## **3. Resultado**

Com os artigos selecionados foram realizadas análises, considerando os periódicos em que foram publicados os artigos e a técnica de coleta de dados. Com relação ao número de artigos publicados em cada periódico obteve-se o total de 17 artigos distribuídos da seguinte forma: Revista Brasileira Educação Especial (05), Revista Educação Especial (04), Revista Psicopedagogia (02), O mundo da saúde (01), Paidéia (01), Pensar a prática (01), Psicologia: ciência e profissão (01), Psicologia em estudo (01), Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (01)

### **3.1. Técnica de coleta de dados utilizada**

Dos 17 artigos analisados, a técnica de coleta de dados mais usada foi respectivamente: (03) entrevista<sup>3</sup>; (03) entrevista e observação<sup>4</sup>; (02) observação<sup>5</sup>; (02) observação e diário de campo<sup>6</sup>; (02) questionário<sup>7</sup>; (01) entrevista, escala e observação<sup>8</sup>, (01) observação, diário de campo e entrevista<sup>9</sup>, (01) entrevista, observação, protocolo e diário de campo<sup>10</sup>; (01) entrevista, observação e videogravação<sup>11</sup> e (01) estudo bibliográfico<sup>12</sup>. Pode-se constatar que as técnicas de coleta de dados mais utilizadas foram entrevistas e observações. Com relação aos cuidados no uso dessas técnicas Danna e Matos (2006) salientam que a observação científica necessita ser objetiva, pois se além aos fatos efetivamente observados, desse modo, as autoras não recomendam o uso de impressões subjetivas e interpretações pessoais. Duarte (2004) alerta sobre como evitar a propensão comum entre pesquisadores de debruçarem-se sobre as entrevistas procurando retirar dali elementos que comprovem suas hipóteses e/ou teorias de referência.

### **3.2. Categorias de análise**

Dos estudos selecionados nesta revisão, pode-se classificá-los em três categorias segundo os seus objetivos: percepções de professores, pais, colegas e funcionários sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE; encaminhamento de educandos com NEE para a educação infantil; e apresentação e avaliação de propostas e práticas educacionais. Tais categorias serão apresentadas abaixo.

#### **3.2.1. Percepções de professores, pais, colegas e funcionários de apoio escolar sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE**

Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010a) realizaram uma pesquisa em uma escola municipal de educação infantil localizada na cidade de São Paulo. Foram entrevistados três profissionais com o objetivo de apresentar, através do conteúdo das entrevistas e observações, o movimento de *expor-se* ou de *resguardar-se* que permitiu tecer algumas considerações sobre a proposta de educação escolar inclusiva. Os resultados da pesquisa indicaram a

<sup>3</sup> Entrevista: Cintra, Rodrigues, Ciasca (2009); De Vitta., De Vitta, Monteiro (2010); Silva (2010).

<sup>4</sup> Entrevista e observação: Falkenbach, Lopes (2010); Melo, Ferreira (2009); Sekkel, Zanelatto, Brandão (2010a).

<sup>5</sup> Observação: Anhão, Pfeifer, Santos (2010); Sekkel, Zanelatto, Brandão (2010b).

<sup>6</sup> Observação e diário de campo: Dall' Acqua (2007); Gomes, Souza (2009).

<sup>7</sup> Questionário: Bartalotti et al (2008); Pereira, Grave (2012).

<sup>8</sup> Entrevista, escala e observação: Farias, Maranhão, Cunha (2008).

<sup>9</sup> Observação, diário de campo e entrevista: Vasques (2009).

<sup>10</sup> Entrevista, observação, protocolo e diário de campo: Rocha, Deliberato (2011).

<sup>11</sup> Entrevista, observação e videogravação: Mattos, Nuernberg (2011).

<sup>12</sup> Estudo bibliográfico: Bezerra, Araujo (2011).

presença do sentimento de ameaça, que ocasiona a necessidade de resguardo, e também de situações de abertura à experiência no trabalho desenvolvido com as crianças que pressupõe a necessidade de expor-se diante de si e do (s) outro (s). As autoras ainda argumentaram que a educação escolar inclusiva precisa ter como desafio tanto a melhoria dos recursos e estratégias necessários à aprendizagem como das relações que ocorrem no ambiente escolar. Nesse sentido, a educação inclusiva pode se fortalecer com a valorização da dúvida, a expressão de sentimentos e a troca de experiências. Outro ponto considerado refere-se à importância dos profissionais exporem-se diante de si mesmos e de seus colegas de trabalho, pois embora os cursos sejam importantes, não são eles que vão mudar o estado de isolamento que leva à necessidade de resguardar-se. Com base nisso, o compartilhamento de experiências só ocorrerá se houver acolhimento e um olhar alerta para o ambiente interno da escola. Os dados da pesquisa evidenciaram uma valorização das orientações de profissionais externos à escola e das exigências dos órgãos governamentais reguladores, ao passo que o que é falado no ambiente interno não pode ser ouvido. Nisso, algumas das considerações das autoras refere-se à importância da atenção ser voltada para o interior da escola; a necessidade de identificar e reduzir os fatores que provocam o sentimento de ameaça e o incentivo ao diálogo entre os pares (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO 2010a)

Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010b) realizaram um estudo em uma escola municipal de educação infantil com o objetivo de identificar os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo. As autoras concluíram que a concepção de inclusão se restringe ao atendimento de crianças com NEE, enquanto as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola são muitas vezes desconsideradas. O isolamento entre os profissionais e o envolvimento com questões marginais ao trabalho pedagógico, que muitas vezes se colocam em contradição com os objetivos principais deste, são pontos principais a serem considerados no enfrentamento das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo.

Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) avaliaram as expectativas de professores, pais de educandos com NEE e pais de educandos sem NEE, em uma escola particular localizada em Campinas, São Paulo, cujos filhos estão matriculados em classe onde há alunos com NEE. Foram entrevistados quatro professores e 16 pais, dentre os pais 04 tinham filhos com NEE (três estavam matriculados na educação infantil e um no ensino fundamental) e 12 não. Os resultados indicaram semelhanças entre os dois grupos de pais e divergências de expectativas entre pais e professores. Enquanto os docentes priorizaram o aspecto emocional e o social na inclusão escolar, os pais esperavam que se atentasse para os aspectos sociais e pedagógicos.

De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar a percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão escolar de crianças com NEE. Para isso, entrevistaram 12 professores, sendo 04 de escolas especiais, 04 de escolas regulares que trabalham com crianças com NEE inseridas em suas classes e 04 professores de escolas regulares que não possuem em suas classes crianças com NEE. Os resultados foram organizados e discutidos através de 04 eixos temáticos, a saber: 1) conceito de deficiência e sua relação com a aprendizagem; 2) concepções sobre inclusão; 3) aspectos que interferem na inclusão; e 4) formação de professores.

Com relação ao primeiro eixo temático, os autores notaram em relação à fala dos professores, que a falta de recursos materiais e a falta de organização do espaço físico foram citados como problemas para o desenvolvimento da aprendizagem. Quanto à aprendizagem, os entrevistados relataram que a criança com deficiência intelectual apresenta maiores dificuldades, contrariamente a com deficiência física. Com relação ao segundo eixo, todos os grupos dos participantes vêem como principal contribuição do processo de inclusão a socialização da criança com NEE, restringindo-a, porém, às crianças com possibilidades de independência, ou seja, que não apresentem deficiências severas. Sobre o terceiro eixo, os entrevistados relataram a necessidade de receberem apoio de equipe multidisciplinar e a presença de um auxiliar em sala de aula. Quanto a formação dos professores, a maioria dos participantes da pesquisa relatou a necessidade de haver a introdução de temas relacionados à educação especial na formação inicial do professor (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010).

Silva et al (2010) buscaram investigar os conhecimentos, percepções e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. Para isso, foram entrevistados 45 professores de educação infantil pertencentes à rede pública de ensino da cidade de Belo Horizonte. Os resultados indicaram que a maioria dos entrevistados apresentou pouco conhecimento sobre perda auditiva. Apesar da falta de informação, os professores demonstraram conhecer características das crianças com alterações auditivas e explicitaram condutas a serem realizadas em sala de aula.

Gomes e Souza (2009) objetivaram explorar os aspectos organizacionais, institucionais e relacionais que sustentam a inclusão escolar em uma escola particular localizada no Estado de São Paulo. O estudo contou com a participação de três professoras (duas regentes no ensino fundamental e uma docente na educação infantil) que atuavam no processo de inclusão escolar de dois alunos com NEE. Foram realizadas observações na instituição e anotações em diário de campo durante sete meses. Os resultados indicaram o

*Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPeD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*

distanciamento de quem pensa e quem executa as ações pedagógicas. Ainda, em relação ao conflito institucional vivenciado pelas professoras, pôde ser constatado que, mesmo que a instituição se autodenomine atuante nas propostas de inclusão escolar, constantemente a tradução desses princípios é visualizada pela responsabilização das professoras pelo insucesso dessas mesmas ações. Nesse sentido, as autoras defendem que repensar ações consoantes com uma ação pedagógica mais crítica e construtiva exige trabalho em equipe, alicerçado em ações de cooperação, em detrimento do trabalho isolado, no qual o professor deve resolver tudo sozinho. Vasques (2009) também concluiu que o envolvimento e a responsabilização de toda a escola pelo atendimento educacional do educando descrito no estudo tornaram-se fatores diferenciais. Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010b) também indicaram a importância de que a inclusão escolar seja fruto de um trabalho de reflexão em que todos os profissionais da escola estejam envolvidos.

Outro aspecto, mencionado por Gomes e Souza (2009), é a competitividade existente na instituição que parece dificultar o desenvolvimento da proposta de inclusão escolar. Há uma dicotomia entre os ‘profissionais da casa’ e os ‘novatos’. Assim, ocorre uma lógica de hierarquização fechada ao debate sadio. Sobre as realidades vividas em sala de aula, as autoras constataram vários focos que interferem na inclusão escolar, como o conflito cotidiano entre as exigências pedagógicas instauradas pela escola, que parecem paralisar os docentes na busca de ações mais críticas e autônomas, e os procedimentos focados na reprodução dos conhecimentos. Desse modo, as autoras chamam a atenção para o fato de que efetivar o processo de inclusão escolar exige mudanças na estruturação organizacional, institucional e pedagógica da escola. Com relação a este tema, Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010b) argumentaram que a transformação da cultura institucional depende, em grande parte, do compromisso das chefias com o respeito às dificuldades e limites de cada um, porque, sem essa garantia, os sentimentos de ameaça se constituem em barreiras atitudinais.

Bartalotti et al (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de apreender concepções sobre inclusão escolar de 90 professores e 50 profissionais da saúde (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, enfermeiros e psicólogos) com atuação ligada às pessoas com NEE. Os resultados do estudo indicaram que os professores se declararam a favor da inclusão apesar de alguns considerarem isso difícil devido às classes serem numerosas e essas crianças necessitarem de atenção especial. Em ambos os grupos entrevistados apareceu a concepção de que é necessário alguém de fora da escola para apoiar o fazer do professor em sala de aula. Ocorreu uma desqualificação da ação docente, pois o professor não foi visto como o especialista no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o

*Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*

profissional a quem compete a criação de estratégias pedagógicas para a promoção do aprendizado dos seus educandos. Os dados indicaram que essa desqualificação ocorreu tanto pelos professores, que se consideraram despreparados para a tarefa, como pelos profissionais da saúde que se colocaram no lugar dos que dominam o conhecimento necessário para que o educando possa ser atendido (BARTALOTTI et al, 2008).

Melo e Ferreira (2009) realizaram um estudo com o objetivo de identificar como as crianças com deficiência física são cuidadas na educação infantil e qual a importância do profissional de saúde segundo a visão de oito professoras de crianças com deficiência física que lecionavam em uma escola pública do município de Natal/RN. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas e observações. Os resultados do estudo evidenciaram que as orientações quanto aos cuidados específicos (manuseio, transferência, auxílio à locomoção e posicionamento corporal) em relação à criança com deficiência física é fornecido muitas vezes pela própria família. Observou-se, através da fala dos entrevistados, um distanciamento de muitos profissionais da saúde sobre a inclusão de crianças com deficiência física no ensino regular. Os autores argumentaram que o motivo desse distanciamento parece ser a falta de conhecimentos acerca de como atuar no contexto escolar. Desse modo, os autores concluíram que há uma necessidade de incluir na formação de professores e de profissionais da saúde conhecimentos específicos quanto aos cuidados necessários com crianças que apresentam deficiência física.

O estudo de Falkenbach e Lopes (2010) teve por objetivo investigar a compreensão de 02 professores, uma da educação infantil e outro de educação física, sobre a inclusão escolar de educandos com deficiência visual. Ambos os professores foram escolhidos por trabalharem com educandos com deficiência visual inseridos na turma regular da escola (um com cinco anos, na educação infantil; e outro com 16 anos, na 7ª série do ensino fundamental). A escola escolhida como local de pesquisa situa-se em Porto Alegre/RS e integra a rede estadual de ensino. Possuía 427 educandos, sendo 12 com deficiência visual. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, na modalidade de estudo de caso porque são raras as escolas regulares que recebem educandos com deficiência visual. Uma das conclusões descritas refere-se a importância da mediação do professor para ocorrer melhor receptividade dos educandos sem deficiência visual para com os educandos com deficiência visual.

### **3.2.2. Encaminhamento de educandos com NEE para a escola**

Pereira e Grave (2012) realizaram uma pesquisa quantitativa com o objetivo de verificar como ocorre o encaminhamento de crianças com NEE, de zero a três anos, para as

*Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPeD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*



escolas de educação infantil em um município de médio porte, localizado no Estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada através de questionários que foram enviados aos 13 diretores das escolas de educação infantil do município (em uma escola não havia matrícula de criança com NEE). Os resultados indicaram que há 46 crianças em processo de inclusão escolar. Desse total, 26% foram encaminhadas pelo serviço de estimulação precoce, mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do referido município; 65% das crianças ingressaram na escola por iniciativa da própria família; e 8% por intervenção do Conselho Tutelar. Constatou-se também que 82% das crianças ingressaram nas escolas municipais de educação Infantil antes de completarem três anos e que a maioria das crianças não dispõe do suporte de um estimulador precoce clínico. As autoras defendem que esse profissional, juntamente com a escola, poderia apoiar de melhor forma os processos de inclusão escolar.

Vasques (2009), com o objetivo de construir um novo olhar sobre a escolarização e as possibilidades subjetivas das crianças com autismo e psicose infantil apresentou o atendimento psicológico de uma criança, dos cinco aos onze anos de idade focando as relações entre clínica e escola. A autora afirmou que a discussão sobre o universo escolar de crianças e adolescentes com autismo e psicose infantil permanece, com frequência, em segundo plano. Com base na identificação das condições dos educandos, dos professores ou das escolas, as intervenções priorizam espaços clínicos e, frequentemente, propostas comportamentais de intervenção. A autora ainda afirma que a repetitiva dúvida frente à possibilidade de escolarização é decorrente de vários fatores, tais como, poucos e recentes estudos sobre o tema, falta de interlocução entre diferentes áreas, ausência de sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico e tendência a perceber a diferença como falha a ser normalizada. Outro aspecto salientado pela autora foi que a presença de educadores abertos à singularidade do educando foi fundamental. Tal acolhimento possibilitou o enfrentamento de muitas dificuldades e a educação abasteceu o educando de recursos simbólicos, o que lhe trouxe melhor qualidade de vida.

O estudo de Anhão, Pfeifer e Santos (2010) teve como objetivo analisar a interação social de crianças com síndrome de down e crianças com desenvolvimento típico inseridas na rede regular de educação infantil em um município do Estado de São Paulo. Participaram do estudo seis crianças com síndrome de down e seis crianças com desenvolvimento típico que frequentavam a mesma sala dos pares com síndrome de down. Foi utilizado videogravação em dois locais, espaço externo e sala de aula. Os resultados da pesquisa indicaram que houve diferença estatisticamente significativa apenas em dois comportamentos: *estabelece contato*  
Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

*inicial com outra pessoa* (no espaço externo durante a segunda filmagem) e *imita outras crianças*. Sobre o primeiro comportamento os resultados indicam que as crianças com desenvolvimento típico apresentaram um número maior desse comportamento o que demonstra que essas crianças estão abertas a novas experiências e interações. O comportamento *imita outras crianças* ocorreu em maior quantidade nos participantes com síndrome de down (no ambiente externo durante a primeira filmagem). Diante disso, os autores afirmaram que a inclusão escolar mostrou-se eficaz, no que tange ao fornecimento de modelos de atuação sociais eficazes para crianças com síndrome de down (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010)

### **3.2.3. Apresentação e avaliação de propostas e práticas educacionais**

Rocha e Deliberato (2011) realizaram um estudo com o objetivo de identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para aluno com paralisia cerebral na escola. A coleta de dados contou com entrevista a duas professoras, preenchimento do protocolo de identificação da rotina escolar pelas professoras e observação de dois alunos com paralisia cerebral em sala de aula (um tinha três anos de idade e freqüentava classe especial em uma escola de educação infantil, outro tinha seis anos e freqüentava sala de aula regular em uma escola de educação infantil). Os resultados indicaram: a necessidade de entender a situação do aluno com deficiência no contexto escolar, para assim identificar suas habilidades e necessidades e então indicar os recursos de tecnologia assistiva (nesse processo também é necessário perceber as demandas do ambiente e as necessidades do professor); os recursos utilizados nas atividades propostas não permitiam a participação das crianças com autonomia, por isso, é importante a utilização de materiais escolares adaptados ou adequados às suas condições motoras a fim de proporcionar maior independência na realização das atividades, e, embora os documentos oficiais designem às escolas a necessidade de adaptações e adequações para os educandos com NEE, assim viabilizando o acesso às questões pedagógicas, os recursos, serviços e estratégias de tecnologia assistiva ainda estão centrados em classes especiais, salas de recurso, salas multifuncionais e instituições especializadas.

Mattos e Nuernberg (2011) relataram uma experiência de intervenção psicoeducacional, com duração de um ano, junto a uma turma de educação infantil. O objetivo foi auxiliar a promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando (quatro anos de idade), com diagnóstico de autismo, através da apropriação da linguagem pelo educando. Para isso, foram realizadas atividades com toda a turma. Os resultados do estudo

*Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPeD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*

mostraram a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento psicoeducacional e indicaram melhorias na comunicação e interação social do educando em questão.

Com base em estudos bibliográficos de base vigotskiana Bezerra e Araujo (2011) elaboraram algumas possibilidades didáticas para se promover, no atual contexto da inclusão escolar, o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança com deficiência intelectual. Os resultados do trabalho foram sintetizados na proposição das seguintes atividades: 1) atividade prática: um passo para a fala; 2) atividade lúdica: o simbolismo em evidência; 3) atividade virtual: visitando a interatividade; 4) atividade gráfico-pictórica: desenho e fala como unidade dialética; e 4) atividade verbal: falar é preciso.

Dall'Acqua (2007) investigou aspectos relativos às necessidades manifestas por duas professoras itinerantes, participantes de um programa de formação continuada. O programa, voltado para o acompanhamento de dois educandos (um com três anos e outro com quatro anos) com baixa visão, pretendeu oferecer a essas professoras conhecimentos específicos sobre deficiência visual e analisar necessidades e dificuldades evidenciadas ao longo do acompanhamento. Os dados foram coletados durante um ano em dois Centros de Educação e Recreação localizados em Araraquara (São Paulo). Os resultados indicaram que, no início do programa de formação, uma professora itinerante relatou que não sabia o que propor ao educando nem como orientar a berçarista, e que no decorrer do programa de formação ela investiu mais na preparação de atividades e materiais. Outra professora itinerante acreditava que por o educando ter baixa visão era necessário investir na estimulação do tato como via substitutiva de aprendizagem. Desse modo, foram estabelecidas atividades com o objetivo de estimular a visão residual do educando. A autora constatou que, de modo geral, as idéias sobre a natureza e o curso do desenvolvimento da visão são limitadas, que o entendimento, por parte do professor, de que se aprende a ver sem treino, principalmente para as pessoas com deficiência visual, tende a se constituir como um aspecto negativo para o desenvolvimento do educando. Assim, ir até a escola cotidianamente, discutir, planejar e analisar questões pedagógicas foram as principais vantagens de atuar de forma colaborativa.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a prática profissional de duas professoras de escola particular - nas quais estavam inseridas, na educação infantil, duas crianças com autismo- com base na Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada. Nesse sentido, as autoras expõem vários comportamentos observados considerados importantes para o desenvolvimento do educando, a saber: atitudes conscientes em influenciar o comportamento do educando, mantendo-o envolvido na aprendizagem, mostrando a importância da mesma por meio de exemplos

*Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*

relacionados ao cotidiano do educando; colocar-se no ponto de vista do educando; relatar experiências pessoais relacionadas às atividades propostas; buscar facilitar a realização da tarefa pelo educando; estimular a criança a progredir além do seu nível de desenvolvimento; priorizar uma boa experiência de aprendizagem para o educando em detrimento do seu próprio objetivo de finalizar a tarefa e comunicar ao educando seus ganhos e conquistas. Outra questão exposta pelas autoras é sobre o papel do facilitador na escola. Ele deveria ser visto como um auxiliar no processo de inclusão escolar não como substituto do professor. As pesquisadoras ainda afirmam que a presença constante do facilitador pode evitar uma mobilização da escola e do professor em busca de novas formas de trabalhar e inviabilizar, desse modo, a descoberta de possíveis estratégias educacionais que ocasionem a revisão de suas práticas

#### **4. Discussão**

Na introdução desse estudo houve a apresentação de argumentos favoráveis e contrários a inclusão de crianças com NEE na escola regular. Nos artigos revisados foi ressaltado a importância dos educandos com NEE frequentarem a escola regular por se caracterizar como ambiente mais desafiador e estimulante do que escolas especiais (ANHÃO, PFEIFER, SANTOS, 2010, ROCHA, DELIBERATO, 2011).

Em várias pesquisas observou-se a importância de um conjunto de fatores necessários ao sucesso na inclusão escolar de crianças com NEE, tais como a melhoria de recursos e estratégias necessários à aprendizagem e melhoria das relações que ocorrem no ambiente escolar (SEKKEL, ZANELATTO, BRANDÃO, 2010; GOMES, SOUZA, 2009).

Muitos autores ressaltaram que o atendimento educacional das crianças com NEE demanda a interlocução entre diferentes profissionais e áreas de conhecimento (DE VITTA, DE VITTA, MONTEIRO, 2010; MATTOS, NUERNBERG, 2011; ROCHA, DELIBERATO, 2011; VASQUES, 2009)

Outro aspecto salientado foi a importância de todos os profissionais da escola estarem envolvidos no processo de inclusão escolar dos educandos em detrimento do trabalho isolado do professor (GOMES, SOUZA, 2009; SEKKEL, ZANELATTO, BRANDÃO, 2010b; VASQUES, 2009 )

Em três estudos ocorreu a discussão sobre a priorização de objetivo social versus educacional às crianças (CINTRA, RODRIGUES, CIASCA, 2009; DE VITTA, DE VITTA, MONTEIRO, 2010; VASQUES, 2009)

Segundo a lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasil (1996), a faixa etária para a educação infantil abrange até os cinco anos, porém constatou-se em várias pesquisas (CINTRA, RODRIGUES, CIASCA, 2009; DALL'ACQUA; 2007; MELO; FERREIRA, 2009) que as crianças com NEE apresentavam defasagem idade/série, ficando com crianças mais novas. Dall'Acqua (2007) comenta que isso ocorreu na escola onde realizou a pesquisa, visto que o critério que regeu essa colocação foi o repertório de habilidades, não o de idade cronológica. Após o início do trabalho de estimulação realizado em parceria entre a pesquisadora e as professoras itinerantes, foram percebidas mudanças no repertório de habilidades dos educandos, de maneira que eles foram remanejados para um grupo de crianças mais compatíveis com suas idades cronológicas..

Em nenhuma pesquisa ocorreu a descrição da experiência de inclusão escolar de crianças com NEE realizada pelo próprio professor que trabalhe com os educandos. Desse modo, parece importante que os professores da educação infantil ampliem as atividades de divulgação científica. No estudo de Vasques (2009) é discutido sobre a ausência de sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico.

## **5. Considerações finais**

O estudo de revisão de literatura apresenta o panorama das pesquisas brasileiras sobre inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na educação infantil. Tal revisão bibliográfica traz subsídios para que profissionais de diversas áreas e familiares possam elaborar estratégias de enfrentamento aos desafios relativos ao processo de inclusão do educando com Necessidade Educacional Especial na escola regular.

Uma das possíveis dificuldades na realização de estudos sobre a temática é a desejabilidade social nas respostas dos informantes, ou seja, a possível tendência em responder a favor da inclusão escolar.

Constatou-se, através da revisão de literatura, a carência de pesquisas longitudinais, pois dos 17 artigos selecionados somente o estudo de Vasques (2009) foi desenvolvido desse modo.

## **Referências**

- ANHÃO, P. P. G; PFEIFER, L. I; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com síndrome de down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.01, p.31-46, 2010
- BARTALOTTI, C. L et al. Concepções de profissionais de educação e saúde sobre educação inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. *O mundo da saúde*, São Paulo, v.32, n.02, p.124-130, 2008
- Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*

- BENINCASA, M. C. Educação Especial e Educação Infantil: Uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. D. C. Atividades lingüísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.24, n.40, p. 233-244, 2011
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, 1996, Brasília- DF
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, Brasília, 2000
- BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, Brasília, 2007
- CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? Revista Psicopedagogia, v.26, n.79, p. 55-64, 2009
- DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. Paidéia, v.17, n.36, p.115-122, 2007
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. Aprendendo observação. São Paulo: Edicon, 2006
- DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.03, p. 415-428, 2010
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004
- FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. Pensar a prática, Goiânia, v.13, n.03, p.1-18, 2010
- FARIAS, I. M. F.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência da aprendizagem mediada. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.14, n.03, p.365-384, 2008
- GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Instituições privadas de ensino: considerações para o processo de inclusão. Revista Psicopedagogia, v.26, n.81, p. 415-424, 2009
- GUERRAS, S. P. Gerando entornos competentes- pais, educadores, profissionais de AT: un equipo de estimulación. Revista de atención temprana, v.07, n. 01, p. 11-17, 2003
- MATTOS, L. K. M.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n.39, p.129-142, 2011
- MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.01, p.121-140, 2009
- MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2006a
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p. 387-405, 2006 b
- PEREIRA, L. C. L.; GRAVE, M. Q. Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de educação infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.42, p. 101-114, 2012

- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.18, n. 1, p. 79-92, 2011
- SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se. *Psicologia: ciência e profissão*, p. 296-307, 2010a
- SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.15, n.01, p.117-126, 2010b
- SILVA, D. R. C; et al. Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* [online]. vol.15, n.2, p. 197-205, 2010
- VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v.22, n.33, p.29-40, 2009